

APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS
POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS DEL GÉNERO LÍRICO EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Daniel Stiven López Sosa

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Español y literatura

Pereira-Risaralda

2019

APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LAS
POTENCIALIDADES DIDÁCTICAS DEL GÉNERO LÍRICO EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Daniel Stiven López Sosa

Asesor

Mg. Jhon Alejandro Marín Peláez

Trabajo para optar al título de Licenciado en español y literatura

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Español y literatura

Pereira-Risaralda

2020

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

A nuestro decano, Gonzaga Castro Arboleda y el director de la escuela, doctor Arbey Atehortua, por permitir espacios para la expresión investigativa en las áreas de pedagogía y didáctica en la enseñanza de la lengua, una necesidad primigenia en la construcción de la persona y la sociedad.

Asimismo, un sentido agradecimiento a mi asesor, el magister Jhon Alejandro Marín Peláez por apropiarse de este proceso como suyo y ser la mano amiga que direccionó el desarrollo de esta investigación a la construcción de un producto pertinente y significativo para mi carrera profesional, mi quehacer como docente y mi construcción personal.

A todos y cada uno de los maestros que contribuyeron en mi construcción profesional, a quienes recordaré siempre con inmenso respeto y cariño.

Por otra parte, a todas las personas que figuran en las referencias de esta investigación. Sin ellos y su esfuerzo no hubiera sido posible llevar a cabo este trabajo.

Finalmente, gracias a todos mis compañeros, la comunidad que acompañó con gran cariño y sentido colectivo cada uno de mis pasos en este proceso.

Dedicatoria

Este logro pertenece a mi familia, quienes son la motivación de cada uno de mis esfuerzos y los artífices de la persona que soy. En sus manos dejo el gozo que esta investigación puede implicar, pues son ellos quienes sentirán en su corazón la alegría de lo que para mí es el cumplimiento del deber. Para ellos esta y cada una de mis contribuciones a la academia y la sociedad, para ellos el mérito de cada uno de mis logros.

Contenido

Presentación.....	7
Justificación	9
Planteamiento del problema.....	12
Objetivos	17
General:	17
Específicos:	17
Marco teórico.....	18
El lenguaje como constructo social: más allá de lo comunicativo	18
La lírica como texto desde la letra en la música.....	20
El proceso de aula.....	22
Capítulo I: La lírica: entre el lenguaje y la sociedad	24
Capítulo II: La lírica en la escuela.....	34
Capítulo III: Aproximación didáctica	44
Propuesta de aproximación didáctica	52
Conclusiones	58
Referencias.....	60

Presentación

La monografía, *Aproximación didáctica de las potencialidades del género lírico en la comprensión lectora en educación básica* pertenece al macroproyecto de lectura y escritura de la licenciatura en español y literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Sus objetivos investigativos se dirigen a la construcción de estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión y producción textual de diferentes textos y en diferentes contextos pertenecientes a diversos niveles del sector educativo colombiano.

Por otra parte, el énfasis de esta investigación corresponde a un enfoque epistemológico sociocultural al estructurarse por medio de concepciones teóricas e históricas que se dirigen a examinar el desarrollo del ser humano y sus capacidades en términos sociales y comunitarios a la vez que se proponen elementos para estimular los procesos de la lengua por medio de la valoración de los factores culturales como punto de partida para el tratamiento de las habilidades comunicativas y lingüísticas.

Con respecto a lo anterior, la investigación introduce una propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes por medio del género lírico, el cual es fundamentado desde diversos aspectos entre los cuales tenemos el histórico, estructural y funcional. Así pues, esta monografía busca consolidar el género lírico como una herramienta para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora a partir del tratamiento conceptual, la valoración histórica y, por supuesto, la inclusión de este en el ámbito educativo por medio de una propuesta metodológica que pretende servir como aproximación didáctica con respecto a la introducción del género lírico en los procesos educativos.

Finalmente, esta investigación busca desarrollar los procesos de la educación a partir de nuevas perspectivas fundamentadas en la pertinencia, para lo cual presenta bases teóricas que enfatizan

en el carácter esencial de los aspectos culturales y consideraciones metodológicas que apuntan al desarrollo integral del ser humano como principio para el perfeccionamiento de capacidades y habilidades específicas como lo son las competencias lingüísticas.

Justificación

La presente investigación se realiza con el propósito de desarrollar los procesos de aula en el área de lenguaje por medio de la introducción del género lírico como tipología textual en las dinámicas dirigidas al desarrollo de la comprensión lectora. Para este fin, la investigación presenta la canción como recurso textual lírico para la estimulación de los procesos de lectura en el aula.

Adicional a ello, la propuesta investigativa del presente trabajo (el cual se concibe dentro de la categoría teórico-práctica) se fundamenta en el principio de pertinencia de acuerdo con lo planteado en la propuesta pedagógica estatal, la cual comprende el proceso educativo en términos de desarrollo personal, humano y social. Para estos efectos, nuestra investigación presenta un enfoque sociocultural a partir del cual se definen aspectos propios del lenguaje y sus procesos en términos sociales a la vez que enfatiza en las necesidades culturales que la educación lingüística involucra.

En concordancia con el principio de pertinencia a partir del cual se dirige el desarrollo de nuestra investigación, determinamos la calidad investigativa de esta por medio de un análisis a la luz de los criterios FINER propuestos Hulley, Cummings, Browner, Grady & Newman (2007), los cuales evalúan aspectos significativos que una buena investigación debe involucrar en su desarrollo.

En primera instancia, y como medida inicial de análisis, evaluaremos nuestra investigación según el criterio de factibilidad, para lo cual debemos tener en cuenta que nuestra investigación no requiere para su desarrollo de un equipo de trabajo numeroso ni implica costos elevados para su ejecución.

Adicional a lo anterior, y con respecto al primer criterio, es importante reconocer que nuestra propuesta incluye en sus consideraciones fundamentales las directrices curriculares propuestas a nivel nacional, con lo cual se comprende como factible con respecto a los lineamientos educativos estatales bajo los cuales se rige el desarrollo de las labores educativas en todas las instituciones de educación a nivel nacional.

A continuación, evaluaremos nuestra investigación según el segundo criterio, el cual obedece a los aspectos actitudinales y relacionados con el interés. A propósito de este criterio diremos que nuestra investigación es lo suficientemente interesante para enfrentar las dificultades que implica la introducción de un formato textual no convencional en los procesos de lectura con el fin de potenciar las habilidades de comprensión.

Como soporte de lo anterior, existen consideraciones personales que estimulan los aspectos motivacionales con respecto a la investigación. Asimismo, estas motivaciones impulsan la valoración profesional del proyecto y generan consigo elementos que fortalecen el proceso de crecimiento personal y humano tanto de los investigadores como de la comunidad a la cual se dirige una posible ejecución del proyecto.

Ahora bien, con respecto al tercer criterio tenemos que nuestra investigación propone aportes a la educación en el área del lenguaje desde el aspecto de lo novedoso al proponer la introducción de nuevas tipologías textuales en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.

Además de esto, la investigación propone metodologías para el desarrollo de estas tipologías textuales, lo cual da cuenta de la introducción tanto de nuevos elementos conceptuales como de estrategias metodológicas en las tradiciones educativas de la enseñanza de la lengua, ampliando y dinamizando así el proceso de aula en el área e lenguaje.

Siguiendo con nuestro análisis, esta vez desde el cuarto criterio, encontramos que al evaluar nuestra investigación desde consideraciones éticas, los resultados de nuestro análisis son favorables en cuanto la investigación se fundamenta en los aspectos humanos, políticos y axiológicos, lo cual converge con una postura epistemológica que tiene como fin el desarrollo educativo en los términos en que se define institucionalmente: desarrollo humano, personal y social.

De la misma manera, esta investigación contribuye al desarrollo crítico mediante la introducción de herramientas metodológicas para el análisis y la valoración de fenómenos sociales como lo son las tipologías textuales líricas presentes en las canciones, un elemento fundamental para el desarrollo de la sociedad y, por lo tanto, un campo de acción potencial para la construcción de mejores prácticas sociales por medio de la transformación pedagógica.

Finalmente, y con respecto al quinto criterio, evaluaremos la relevancia de nuestra investigación. Para esto es importante reconocer la importancia de las canciones en el desarrollo del ser humano contemporáneo, una tendencia que presenta como consecuencia la necesidad de evaluar aspectos determinados en las producciones textuales que constituyen la canción en tanto producto del lenguaje.

Así pues, nuestra investigación presenta una propuesta que responde a necesidades reales de la educación en lenguaje, las cuales no han sido desarrolladas previamente mediante recursos teóricos y metodológicos como los que esta presenta, por lo cual es importante reconocer la relevancia de este proyecto al presentar aquello que no ha sido incluido dentro de los procesos educativos y que representa una necesidad de acuerdo a las dinámicas culturales de la sociedad actual.

Planteamiento del problema

Es usual encontrar en los procesos educativos dirigidos al lenguaje, consideraciones con respecto a las funciones de este enfocadas a la fundamentación de la labor docente. Esto ha devenido en estrategias y enfoques pedagógicos que apuntan a las diferentes funciones que le permiten al ser humano hacer uso de dicha capacidad lingüística, estrategias que en muchos casos se direccionan al carácter social y cultural del lenguaje.

Como ejemplo de esto, una manifestación de la vocación social del lenguaje se halla en el proceso de lectura, un proceso por medio del cual el lector recopila tanto elementos textuales como todo un conjunto de aspectos personales, sociales y culturales de aquello que lee, lo cual le permite construir nuevos sentidos a partir de una relación dialógica entre las concepciones presentes en aquello que lee y sus propias preconcepciones dadas en conocimientos previos.

A propósito del proceso de lectura en Colombia, Martínez & Rodríguez (2011) indican que “las pruebas SABER de noveno grado del año 2009 muestran que un 18% de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente, un 43% en nivel mínimo, un 36% en nivel satisfactorio y, por último, un cuatro por ciento en nivel avanzado en el desarrollo de competencias de comprensión lectora.” (p19).

En este orden de ideas, y si bien los resultados al año 2015 indican un avance en los resultados obtenidos, el porcentaje de estudiantes insuficientes fue el mismo y esta problemática se fundamenta en la dificultad con respecto a la lectura inferencial y crítica, fenómeno principalmente vinculado con el aspecto motivacional.

Con respecto a esto, vale la pena tener en cuenta que tanto la producción inferencial como crítica son dimensiones de la lectura que no están dadas en el aspecto lingüístico únicamente, pues la inferencia, por un lado, tiene como fundamento el estudio lógico, mientras que la lectura

crítica implica una vinculación del texto con elementos socioculturales y posturas propias del lector. Teniendo en cuenta lo anterior y la incidencia del aspecto motivacional en la insuficiencia en comprensión lectora por parte de los estudiantes, puede plantearse una relación directa de esta insuficiencia con aspectos extralingüísticos.

Teniendo en cuenta esto, entendemos que un buen lector es el que se posiciona de manera activa con respecto al texto y echa mano tanto de sus conocimientos previos como de consideraciones subjetivas para integrar su mundo con la realidad planteada en el texto. (Madero & Gómez 2013), y que parte de posicionarse con respecto al texto involucra experiencias propias de modelos de lectura alternativos como lo son el modelo ascendente, descendente y mixto que se fundamentan en el texto mismo, así como en el conocimiento del lector.

Ahora bien, tratando sobre la comprensión lectora y el texto como campo de acción de esta, se hace necesario preguntarse sobre el papel del texto en la realidad del lector. Para esto, definiremos dicho elemento como una unidad lingüística resultante de la acción verbal humana que posee un carácter social y cumple tres funciones principales: función social, la función situacional (desde la pragmática) y la función lingüística (desde un enfoque gramatical).

En concordancia con esto, el ministerio de educación de Colombia (MEN) propone como principios de la enseñanza en lenguaje la comunicación, la representación de la realidad, la expresión emocional y la reflexión intrapersonal sobre la existencia (MEN 2006), principios que son desarrollados a través del reconocimiento de las diversas tipologías textuales.

Como evidencia de lo anterior se encuentra en los derechos básicos de aprendizaje propuestos para el grado noveno el uso de textos tradicionales como la literatura, el periódico y el discurso mismo; de la misma manera se evidencia la inclusión de textos menos tradicionales como lo son

las infografías y los formatos textuales audiovisuales, estos últimos desde una perspectiva estructural principalmente.

Con respecto a esto, vale la pena reflexionar (ya que la formación educativa se plantea en términos del desarrollo integral del ser humano) acerca de los formatos textuales a los que están expuestos los estudiantes en su vida cotidiana, pues si bien el desarrollo de competencias y los enfoques pedagógicos apuntan a las áreas que le permiten al ser humano desarrollarse para la vida, las manifestaciones textuales a las que este se ve expuesto en su contexto habitual evolucionan con el tiempo y esto debe ser un factor determinante en un proceso pedagógico que tenga como fin el desarrollo integral.

En este sentido, en la actualidad el contexto cotidiano de los estudiantes está expuesto de una manera considerablemente mayor a tipologías textuales tales como las formas icónicas (en el caso de la publicidad), gráficas (caso de las plataformas sociales digitales ejemplificadas en las redes sociales) y líricas no convencionales (la música, por ejemplo), tipologías que es menester incluir en los procesos pedagógicos cuyo objetivo sea el desarrollo de un aprendizaje integral.

A continuación, siguiendo un orden de ideas que apunte al desarrollo del proceso pedagógico desde el lenguaje, y más específicamente el desarrollo de la comprensión lectora como objeto de estudio, es importante tener en cuenta las consideraciones de Moyano (2018) en su trabajo, en el cual propone con respecto a la didáctica de la lengua que "...se trata de entender este proceso de aprendizaje como la reflexión sobre las nuevas prácticas sociales que deben ser realizadas a través del uso del lenguaje en los contextos a los que los estudiantes ingresan" (P. 238) y esto nos conduce a una consideración indispensable con respecto al marco de situación de nuestros estudiantes a la hora de proponer estrategias para la enseñanza.

De la misma manera, los lineamientos curriculares que se proponen desde el MEN vinculan también la labor pedagógica con la reconstrucción social, estableciendo los objetivos del proceso educativo como una “...búsqueda de pertinencia a los requerimientos del entorno socio-cultural local, nacional y universal” (MEN 1998, p. 14), búsqueda que parte, necesariamente, del reconocimiento con respecto a las formas de circulación del saber en el entorno socio-cultural para determinar las necesidades conceptuales y estructurales que, en este caso, obedecen a los procesos de lectura, lo cual se verá reflejado en planes a desarrollar como los PEI.

Ahora bien, el siguiente aspecto tras considerar directrices como los PEI debe a ser la reflexión en torno al desarrollo del proceso educativo, el cual se configura previo a la planeación de clase como el campo anterior a la acción docente. Con respecto a esto, consideramos que el aprendizaje debe servir, entre muchas cosas, como un elemento motivacional para el estudiante y que la planeación de la enseñanza debe construir sus objetivos a partir del conocimiento del rumbo que sigue la institución (PEI), del conocimiento de la realidad social de los estudiantes y de los niveles de disciplina. (Ebrard 2009).

A propósito de la realidad social y el conocimiento de los estudiantes, se hace necesario realizar una pesquisa enfocada a las nuevas tendencias textuales a la hora de reflexionar con respecto a los procesos de aula, pues como nos explican Barrios y Chávez (2014) en su trabajo, “el desarrollo de Proyectos de Aula, abre interesantes y prometedoras posibilidades para la formación de los estudiantes, que los lleva a actuar como investigadores del mundo en que viven” (p.19) y el conocimiento sobre ese mundo se presenta, principalmente, en formas textuales no convencionales.

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas sobre la comprensión lectora, el texto y la reflexión sobre los procesos de aula, surge un interrogante que servirá de guía para la presente investigación:

¿Cómo se potencia el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes a partir de la letra en la música como tipología textual lírica?

Objetivos

General:

Reconocer el potencial didáctico del género lírico (canción) en una propuesta didáctica con enfoque sociocultural para la comprensión textual en estudiantes de Educación Básica Secundaria (EBS).

Específicos:

- Determinar la importancia del género lírico en los procesos del lenguaje por medio de la valoración histórica y el análisis de sus contribuciones a dichos procesos en diversos momentos de la sociedad.
- Desarrollar el concepto de lenguaje a partir de perspectivas socioculturales.
- Presentar una propuesta didáctica para la inclusión de la canción en tanto tipología textual dentro de los procesos de aula direccionados al desarrollo de la comprensión lectora.

Marco teórico

Roland Barthes fundamenta la validez del hombre en términos del lenguaje y a este, a su vez, en términos culturales al proponer que “para llamarse hombre, el hombre necesita un lenguaje, es decir, necesita la cultura” (Barthes 1987, p.112). Con esto se concibe el lenguaje como un componente cultural, en otras palabras, una herramienta a través de la cual los seres humanos construyen una serie de modelos comportamentales y de pensamiento para una sociedad específica.

El lenguaje como constructo social: más allá de lo comunicativo

El lenguaje es, desde su adquisición, un elemento fundamental para el desarrollo social, así como la interacción social se constituye también en uno de los aspectos principales para el desarrollo del lenguaje en el ser humano. A propósito, Zegarra & García (2010) proponen en su trabajo la posición Vygotskyana acerca del papel que desempeña la interacción social en los procesos de la lengua al definirla como “el elemento más importante a partir del cual se desarrolla el lenguaje, ya que a través de este el individuo logrará codificar y decodificar la información social a través de la relación con su entorno espacio-temporal” (p.11).

En este sentido las funciones del lenguaje comprenden los diversos objetivos y usos de esta capacidad, objetivos y usos que tienden al acto comunicativo en términos de interacción social, pues si bien el lenguaje se fundamenta tradicionalmente por medio del acto comunicativo, “el uso de la lengua, es el resultado de la convención social, determinado por la herencia cultural y (...) se adquiere de forma natural” (Guevara 2016, p.12).

Así pues, los usos del lenguaje y sus objetivos configuran las manifestaciones de este, entre las cuales destacan el lenguaje escrito y el lenguaje oral, donde el primero se comprende como un procedimiento autodirigido mediado por un control interior, procedimiento para el cual se

requiere la participación en procesos de carácter social como el educativo y que “aparece entonces como un instrumento psicológico que se adquiere como dominio de una práctica cultural específica” (Valery 2000, p.40).

Ahora bien, con respecto al lenguaje escrito como resultante del contacto y dominio de prácticas culturales, Ferreiro & Gómez (1982) argumentan la idea del proceso de escritura como un precedente de escenarios educativos al proponer que “no cabe duda que la escritura tiene un origen extraescolar (...) la escritura existe inserta en múltiples objetos físicos en el ambiente que rodean a un niño urbano (...) existe inserta en una compleja red de relaciones sociales” (P.128).

Según esto, el carácter cultural del aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito se ratifica apoyado en las funciones del lenguaje gracias al uso. En este sentido, las posturas de Ana Teberosky (citado en Sastre y Roa 2015) con respecto al uso en el desarrollo del lenguaje son claras:

...el fenómeno del lenguaje no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones humanas (...) el énfasis en el uso para el lenguaje escrito se puede inscribir en el hecho de que sea un objeto cultural (p.1226).

Asimismo, la mayor parte de las actividades y escenarios en los que se ve envuelto el ser humano en la actualidad están mediados por la comunicación escrita, y esto hace que el proceso de lectura, a su vez, se entienda como un factor determinante y como lo propone Chévez (2013): “se puede concluir que lectores y escritores establecen un puente de comunicación que les permite compartir diversas situaciones y visiones de mundo, dotado de voces, valores, experiencias y pensamientos que favorecen la formación cultural del sujeto” (p.14)

Lo anterior permite reconocer que en la relación escritor-lector, el acto de la lectura no se reduce únicamente a la decodificación de símbolos de manera sistemática, sino que involucra un

lector que participa también a través de sus preconcepciones y proposiciones, un “lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia” (Solé 1997, p.4).

Por consiguiente, y si bien la participación del lector se desarrolla a través de elementos individuales como los conocimientos previos y las inferencias, estos elementos parten de una base cultural tal y como lo propone Cassany (2006) al decir que:

Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. (...); quizá tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada (p.6)

En este sentido, leer corresponde a un acto de comprensión y comprender, a su vez, implica el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas como también el dominio de contenidos socioculturales que permiten identificar elementos y procesos de la comunicación escrita como lo son las convenciones semánticas y sus usos, las estructuras ideológicas en función de la disciplina, entre otros.

La lírica como texto desde la letra en la música

La comprensión, sin embargo, no depende únicamente del lector y los factores de su entorno sociocultural sino también del texto mismo para dirigir el proceso de lectura pues “el texto (...), orienta la comprensión y no permite la construcción de cualquier significado. En otras palabras, el propio texto impone sus restricciones y una de ellas sería la de reconocer el tipo y género textuales al que pertenece” (Alexopoulou 2010, p.4).

A propósito de esta concepción de la comprensión, y como ejemplo de las diversas tipologías y géneros, el texto lírico impone sus restricciones a través de su distancia con respecto a lo narrativo, argumentativo y dramático, convirtiéndose en un contravenir con respecto a los esquemas textuales relacionados, en muchos casos, con la uniformidad y la construcción progresiva de sentido. Como soporte de ello, de Rivarola (1981) argumenta el carácter transgresor del texto lírico partiendo de características que fundamentan esta transgresión como lo son “La capacidad de almacenar y transmitir información de modo extremadamente compacto y económico”. (P 14)

Además, elementos propios del texto lírico como la reiteración léxica conectan al sujeto productor (cantante) con su interlocutor (auditorio) y se convierten en:

...una red de elementos formales fónicos que, tanto para el cantante como para el auditorio, suponen un refuerzo mnemotécnico (...) un sistema que no sólo fuera repetible, sino que, además, fuera susceptible de ser recordado de un modo casi inconsciente por parte del público (Rossell 2006, p.36)

Como muestra de lo que anteriormente hemos planteado, comprendemos la música en tanto fenómeno cultural que involucra en su estructura la tipología textual lírica como un recurso didáctico valioso en el proceso de enseñanza de la lengua ya que:

...todos podemos recordar letras de canciones que aprendimos hace tiempo, pues la música contribuye a su memorización; además de aportar variedad y motivación colaboran de forma amena a recordar palabras y frases que podemos reconocer y utilizar para expresarnos, mejorando y ampliando nuestro dominio de la lengua (Martínez, Radamez, Vanegas & Lozano 2019, p. 15).

Por otra parte, Asensi (1996) resalta rasgos de la música (entendida como texto) que propician el uso didáctico de esta al proponer que:

Por sí mismas las canciones son de un valor inmenso a la hora de desarrollar ciertas destrezas, en especial las relacionadas con el plano fónico y prosódico; y sin embargo, su utilidad aún será mucho mayor si son explotadas correctamente, de forma que se establezcan los lógicos puntos de conexión entre la siempre grata experiencia de escuchar y cantar. (p. 367).

Así pues, como recurso didáctico, la música aporta al desarrollo del aprendizaje significativo en cuanto no requiere el uso exclusivo del salón de clase o es "...empleada únicamente para crear un ambiente amistoso y cooperativo entre los estudiantes, (...) ofrece mucho más; como una penetración en la cultura y especialmente en las historias y mitos de otras sociedades" (Sotelo & Dorado 2011, p. 24)

El proceso de aula

Ahora bien, el proceso educativo en el aula busca desarrollar un conjunto de saberes a través de diversos tipos de interrelaciones y teniendo en cuenta una serie de contextos, de manera que el estudiante disponga de factores de distinta naturaleza a la hora de organizar su conocimiento. Sayago (2003) propone, respecto a esta visión integral del proceso educativo, que "la verdadera utilidad de la dimensión global depende de la reconsideración de los modos de accionar dentro y fuera del aula y de la integración de saberes bajo una visión alternativa, mediadora de procesos cognitivos, actitudinales y valorativos". (p. 419)

Por otra parte, con respecto al proceso de enseñanza en tanto proceso bidireccional y orientado hacia diversos entornos dentro y fuera del aula, encontramos que este es "es una construcción conjunta que responde a un continuo complejo intercambio entre el docente, los alumnos y el contexto tanto en el aula con su ambiente de aprendizaje, como en la realidad en la cual se desarrolla la actividad" (Matos & Borjas 2006, p. 58).

Según esto, el proceso de aula debe ser considerado entonces desde la pertinencia y la relevancia dado que “la persona sólo aprende, cambia o se integra a nuevos procesos cuando hace un ejercicio pleno de su subjetividad, cuando identifica y reconoce lo nuevo como válido para sí”, con lo cual tenemos que el ejercicio docente en el aula será efectivo en términos de formación en la medida en que esté dirigido de una manera articulada con los procesos propios del estudiante, su entorno y sus costumbres. (Forero, Guerrero, López y Réquíz 2002, p. 398)

Capítulo I: La lírica: entre el lenguaje y la sociedad

La lírica como género textual se caracteriza por una serie de elementos particulares tanto en su formación estructural como en su realización misma, lo cual ocasiona precisamente que su delimitación y su estudio se conviertan en procesos complejos a la hora de establecer metodologías y desarrollar teorías con respecto al texto.

En este sentido es usual que el texto lírico se asocie y se desarrolle a través de la función poética del lenguaje, es decir, a partir de sus posibilidades estéticas, una consideración propia de “un estructuralismo inmamentista sólo atento a configuraciones verbales y relaciones intratextuales” (Rivarola, 1981, p. 1). En este aspecto del texto se identifican formas particulares de enunciación tales como el verso en tanto soporte fónico y anímico; se advierten también formas enunciativas como el uso de yo lírico a través del cual el autor expresa lo más profundo de su subjetividad por medio de elementos emocionales en un formato textual que involucra la brevedad, musicalidad y estilos narrativos alternativos.

Ahora bien, teniendo en cuenta estos aspectos entendemos que el texto lírico implica una transgresión en las prácticas y sistemas discursivos dado su carácter diferencial con respecto al resto de los textos, y esto hace que su presencia en teorías de los textos sea poca o ninguna debido a las dificultades con respecto a su sistematización y clasificación; sin embargo, comprendemos la lírica como una tipología textual importante en el desarrollo de la lengua y la sociedad misma en tanto “nos invita al encuentro más sencillo y más difícil de todos los encuentros: al encuentro con nosotros mismos” (Domin y Girardot 1986, p. 6).

Según esto, y en relación con la concepción del lenguaje como un elemento mediatizador para la construcción de sentidos colectivos, el género lírico desempeña un papel importante en el desarrollo de los procesos de la lengua debido a su carácter breve, conciso y a su alusión directa

a los elementos extralingüísticos, factor determinante en el proceso comunicativo, en el cual la lírica se manifiesta, principalmente, a través de textos como la poesía y la música, lo que hace que se desarrolle por medio de ámbitos populares en mayor medida y esto contribuya a un contacto más directo con la sociedad, brindando amplias posibilidades con respecto a la construcción de los procesos del lenguaje pues incluso un aspecto tan personal como “la función de planificación del habla surge como adición de la función ya existente del lenguaje para reflejar el mundo externo”(Vygotsky 1980, p.28) a través de la sociedad.

Por otro lado, si bien el texto lírico es reconocido por cualidades de carácter individual como la expresión personal de la subjetividad y los elementos emocionales, su concepción y proyección obedecen a factores de tipo social tal y como lo expresa Adorno (1962) al considerar que en la lírica “la referencia a lo social no debe apartar de la obra de arte sino introducir más profundamente en ella. (...) Pues el contenido de un poema no es meramente la expresión de mociones y experiencias individuales” (P.54).

En este sentido, entendemos el valor social del texto lírico a partir de su representación de la sociedad pues, aunque la poesía y la música sean presentadas a través de un yo lírico y de manera individual, el carácter personal de aquello que la lírica propone está pre dibujado por la cultura misma y, a su vez, las manifestaciones líricas “son exclusivamente grandes por el hecho de que dejan hablar a lo que oculta la ideología” (Adorno, 1962 p. 55).

Respecto a ello, el contacto con el texto lírico debe llevarnos a preguntas acerca de la sociedad a través de él y la manera como, partiendo del lenguaje, la lírica estructura por medio de una relación entre sonido y sentido, un relato en muchos casos metafórico que da cuenta de la manera en que el lenguaje actuando como medio para la motivación social del texto, le permite a la producción lírica expresar realidades que pese a no corresponder a la realidad total del ser

humano, representan una generalidad presente dentro de la cultura, pues “aun siendo creación individual en ella callan los seres y habla el lenguaje para fundarse” (Reyzábal 1994, p.11).

En este sentido, ya que nuestro enfoque corresponde a una reflexión sobre el carácter socio cultural de las manifestaciones discursivas, las consideraciones con respecto al género lírico y su incidencia en la sociedad se hacen necesarias a la hora de referirnos a los procesos de la lengua, ya que considerar la lírica como una manera de transgresión a partir del lenguaje y encaminada a la sociedad la convierte en un elemento fundamental para el desarrollo tanto del lenguaje como de la cultura misma.

Así pues, en el desarrollo de la cultura griega, por ejemplo, la lírica desempeñó un papel de gran importancia gracias a poemas que incitaban a la acción, a través de los cuales el poeta buscaba instaurar en la sociedad un sistema de valores e introducir en el imaginario colectivo la idea de lo que para él eran las buenas maneras en la convivencia comunitaria, buscaba incitar el movimiento de la sociedad a través de sus versos, en los cuales “nos habla de temas privados y públicos en los que participa y exhorta a la guerra, se dan consejos y pautas de comportamiento”(Navarro & Rodríguez 1991, p.17). En este sentido, entendemos la lírica como un elemento esencial en el proceso de construcción de la sociedad griega, elemento que se fundamentó en los recursos propios del lenguaje, de los cuales echó mano para intervenir en la cultura.

De esta manera, el poeta griego se enfocaba en las relaciones humanas dentro de la ciudad procurando mantener el equilibrio entre la transmisión del mensaje de una manera comprensible y el mayor aprovechamiento posible de los recursos que la lengua le permitía. Este equilibrio se fundamentó en la necesidad de mantener la relación entre el poeta y la cultura para la cual cantaba en provecho de la transmisión de su mensaje y la introducción de estas buenas maneras

en la sociedad. Se establece aquí una relación directa entre la lírica y la sociedad en la que “El poeta y la sociedad para la que escribe sus poemas forman un todo armónico” (Férez, 1991 p. 44).

Gracias a esta relación, en la cultura griega los poetas conservaban la convicción sobre la influencia de la lírica en la sociedad, y es por ello por lo que dedicaban sus esfuerzos a oficios como la vida política y los asuntos sociales, lo cual se hacía evidente en sus producciones, por medio de las cuales los poetas griegos comunicaban mensajes de tipo ético y político, siendo ejemplo de ello obras líricas como las de Homero y Hesíodo en el siglo VIII a.c

Posteriormente, en la época medieval, la lírica desempeñó un papel fundamental en el desarrollo de las culturas a través de los cantos populares. Mediante de la lírica presente en los cantos se establecieron prácticas en las cuales:

...el arte es una función social, toda la poesía es cantada: en la danza, en los solaces y reuniones comunes, en las romerías, en los viajes, en los funerales, en la guerra. El canto es una creación de la colectividad, como el lenguaje (Pidal, 2014 p.302).

En este orden de ideas, la comunidad medieval creó el canto popular como medio para la manifestación de su idiosincrasia y a través de él expresó las temáticas que constituyeron la configuración socio cultural del pueblo, temáticas que serían presentadas al mismo pueblo en espacios públicos como las ferias y plazas; a pesar de esto, la lírica medieval también encontró un lugar de expresión en las salas de los castillos donde se ejecutaron cantos en muchas ocasiones de carácter irónico y social, con lo cual se estableció un canal para la manifestación crítica frente a los factores que la sociedad desaprobaba por medio de “sátiras contra las costumbres de su tiempo” (Casquero, Manuel & Reta 1997, p. 74).

Así pues, el público medieval recibió la lírica de la mano de los juglares, elementos mediadores entre el lenguaje como manifestación social y la cultura de la época, y estos, a su vez, crearon las nuevas formas de enunciación.

De la misma manera en que el poeta griego confluyó con la sociedad a la cual cantaba dentro un todo armónico, en la época medieval se estableció una relación que conectaba “el juglar o el trovador y su arte por un lado y el medio social que permite la aparición de esta poesía por otro” (Carmona, Fernández, Valcárcel & Trigueros, 1986 p.24) de manera tal que la sociedad se establece como el punto de partida para la construcción de la lírica medieval y esta, a su vez, se concibe como la recreación de los valores de la cultura y la representación de la comunidad de la cual surge.

Según esto, el juglar requería para su ejercicio un vasto bagaje en el manejo de los recursos retóricos y técnicos, así como el conocimiento pleno de los registros presentes en la sociedad (sustento pragmático). Este conocimiento hacía del juglar un experto en las prácticas discursivas sociales y sus escenarios de aplicación, con lo cual identificaba las posibilidades para la recreación de la cultura en aras de captar de la mejor manera la atención del público (popular y culto) y así cumplir su función social de recreación y difusión de los códigos sociales, éticos y políticos de la sociedad medieval, pues los juglares “no se identifican por la individualidad de su obra creativa, ni son, por lo común creadores, sino antes intérpretes y mediadores entre un repertorio literario y su público”(Massari 1999, p. 5).

Con respecto a la importancia de la lírica en los procesos de desarrollo social y cultural, la sociedad del renacimiento no fue una excepción, pues en esta época el género estimuló los procesos culturales y permitió el desarrollo de fenómenos importantes en la consolidación del imaginario colectivo del siglo de oro.

En cuanto al proceso de consolidación, la lírica como los demás recursos de la lengua se concibieron en tanto medios al servicio y acceso de todo el pueblo al tiempo que sufrieron un proceso de folklorización cuyo objetivo fue captar un mayor número de personas por medio de productos propios de la sabiduría natural del pueblo tales como refranes, proverbios, poesías y canciones populares que eran incluidas en la ejecución los cantos “para complacer y atraer al hombre de la calle”(Alatorre 1962, p.42).

En la sociedad del renacimiento la lírica fue el soporte principal para la transmisión de los saberes mucho antes de que estos fueran conservados a través de la escritura, cumpliendo así una tarea historiográfica que significó la conservación de la historia de una cultura, ya que “sólo los textos escritos nos permiten establecer los diferentes caminos tomados por la lírica renacentista, sin embargo es preciso reconocer que en su realización, el Corpus poético disponía también de otros circuitos de transmisión” (Valcárcel, 1988 p159), circuitos entre los cuales se ubica el género lírico. Asimismo, manifestaciones específicas de la lírica como la ejecución de villancicos recogieron los temas típicos y las figuras populares convirtiéndose en métodos para la conservación de la memoria colectiva.

Con respecto a este proceso metodológico de conservación historiográfica, la poesía y la música fueron disciplinas independientes durante gran parte del siglo de oro, sin embargo se reconoció la importancia de su convergencia en los procesos culturales y es por ello por lo que Valcárcel (1988) propone a propósito de la lírica en la música que “la letra es el ánima de cualquier compostura, pues, aunque cualquier obra compuesta de música sea muy buena, faltándole la letra parece que carece de verdadero espíritu” (p.145). Con esto se evidencia la importancia y la incidencia de la lírica como elemento sustancial en las prácticas culturales del renacimiento, momento social en que la música no encuentra una acogida a través de su

manifestación instrumental, sino que establece una relación difícilmente disoluble con la palabra, por lo cual en el renacimiento “el poeta se asemeja al músico, y el músico al poeta (...) eran una misma cosa” (Vega 2005 p.2)

Además de representar y conservar la memoria histórica, la poesía en convergencia con la música significó una vuelta a lo clásico como característica de la época renacentista, donde el arte lírico se entiende como un elemento moralizante y, en consecuencia, formador de la consciencia en la sociedad.

En este sentido, la música y la poesía se concebían como un don dado a los artistas y en cuya ejecución, bajo el velo de la fábula, la lírica transmitía verdades esenciales de la naturaleza mística y religiosa, lo cual implicó un regreso a valores desarrollados en épocas anteriores, regreso fundamentado en una postura propia de la poética theológica según la cual “volver atrás es mejorar cuando el presente se concibe como un momento de carencia y pérdida, o como un tiempo de imperfección” (Vega, 2005 p. 2).

Ahora bien, en este regreso a lo clásico y su función moralizante a través de las manifestaciones artísticas, la música desempeñó funciones emotivas, es decir, constituyó el elemento sensibilizador que estimulaba la percepción mientras que la letra manifestada en la lírica se estableció como el elemento moralizante a través de los valores transmitidos por la vía de la palabra. Gracias esta relación sensibilidad-moral, la sociedad del renacimiento se instruyó de nuevo, de la mano de la lírica, en “las cosas divinas”.

Como consecuencia, en la actualidad la literatura explora nuevos terrenos a través de la utilización de la palabra en diversos campos de acción como el arte, en los cuales la lírica se materializa en los textos que acompañan las obras musicales, esto es, en las letras de las canciones. Su importancia reside, precisamente en su carácter comunicativo, propiedad que es

aprovechable cuando comprendemos que “las posibilidades de las letras de las canciones para transmitir mensajes y valores socioculturales son inmensas” (Oña Cots, Vila & Magaña 2013, p.194).

A pesar de ello, la canción no precisa los hechos de manera directa y en su lugar transmite por medio su realización la determinación de estos (Emociones y sentimientos) para lo cual hace uso de recursos lingüísticos y es allí donde la lírica desempeña un papel fundamental como complemento comunicativo en los procesos de transmisión cultural.

En concordancia lo anterior, y si bien en las sociedades de épocas anteriores la lírica implicó un modo de representación de la cultura, en la actualidad las posibilidades de comprensión textual son un factor que el compositor maneja de manera consciente, lo que convierte el género lírico en una variable determinante para los procesos de composición, es decir, la lírica deja de ser un mero instrumento de representación para convertirse en un recurso propositivo dentro de las manifestaciones discursivas cuando se comprende como “artefacto estético, poseedor de artificios retóricos y características propias de la función poética” (Gómez 2009, p.2).

En consecuencia, la lírica ya no se afina en las vivencias colectivas y empieza a dar paso al encuentro de la visión del ser contra el mundo, donde el hablante lírico expresa su propia visión de todo cuanto le rodea, lo cual ha sido concebido en muchas ocasiones como lírica intimista, una manifestación de la lírica que implica el dominio de las perspectivas subjetivas en el proceso de composición de la palabra cantada.

Más allá del valor historiográfico, las nuevas proyecciones de la lírica en los procesos comunicativos contemporáneos la dotan, a su vez, de propiedades para la incidencia en los diferentes escenarios de desarrollo del ser humano, entre esos los procesos del lenguaje.

Como ejemplo de ello, involucrar la lírica en los procesos del lenguaje implica reconocer este género textual como una herramienta potencial en el desarrollo de habilidades pragmáticas dado el carácter fático de los textos líricos que como hemos visto, no se reducen a la mera imitación y se convierten, en su lugar, en un elemento “crítico, subversivo, desmitificador, energéticamente creativo” (Reyzábal 1994, p.8).

Ahora bien, además de las posibilidades contextuales, el género lírico involucra la correspondencia del texto con la realidad del individuo a través de relaciones denotativas y connotativas, así como relaciones polisémicas, con lo que se desarrollan habilidades referentes a la construcción de sentidos y se reconoce que “este proceso involucra, directa o indirectamente, todo el potencial semántico de la obra” (Slawinski 1989, p.7).

De este modo, una alternativa para el aprovechamiento de los aportes que la lírica ofrece en el desarrollo del lenguaje la encontramos en el proceso de lectura, entiendo este como el proceso a través del cual el individuo “comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad” (Cassany, 2009 p.20).

De esta manera, el género lírico manifestado en las letras de las canciones presenta ante el lector una serie de elementos que le permiten llegar a conocer el contenido del texto a través de factores socioculturales, personales, situacionales y, en este sentido, desarrollar un proceso de lectura efectivo y completo.

Con respecto a las posibilidades del texto lírico en el desarrollo del proceso de lectura, Villarroel (2017) nos recuerda que aún en la actualidad “se continúa con la idea de que los textos líricos son complejos, pero que se puede trabajar en torno a ellos, aplicando estrategias, para fortalecer su comprensión” (P. 19), lo cual significa un fortalecimiento en los procesos del lenguaje a través de su competencia de lectura.

A propósito del desarrollo de estrategias para la comprensión de la lírica en tanto texto, entendemos la canción como una alternativa pertinente para estimular y potenciar la construcción de hábitos que signifiquen un apoyo para quien aprende y damos cuenta de ello al considerar que “memorizar y escuchar repetidamente la letra de una canción favorita es un fenómeno generalizado respaldado culturalmente”(Coats, 2016, p.4) con lo cual fundamentamos el carácter enseñable del género lírico a través de su incidencia en los entornos socio culturales como también por medio del respaldo implica su carácter historiográfico.

Consideraciones precedentes sientan bases para reconocer la importancia de la estructura misma del género lírico como un factor clave en su proceso de transversalización dentro del desarrollo de la enseñanza, pues la forma en la que el género lírico se construye facilita recursos de diversos tipos que permiten estimular el aprendizaje de la lengua y reconocer la importancia del uso de tipologías textuales alternativas tal y como lo propone González (1994) al reconocer motivos por los cuales es aconsejable el uso de la lírica, entre los cuales están los aspectos referentes a la generación de ambientes de aprendizaje (los cuales relaciona con el ritmo), los contenidos culturales, y la pertinencia con respecto al origen de los mismos.

Con estas consideraciones fundamentamos nuestro interés en el uso de las propiedades pedagógicas del género textual lírico, estableciendo en primera instancia un precedente histórico que nos permita comprender su incidencia socio cultural (principio educativo), así como sus diversas manifestaciones a través de la historia; En segundo lugar, hemos reflexionado con respecto a la puesta en escena del género lírico en el campo de la enseñanza teniendo en cuenta la importancia de su introducción en el proceso de aprendizaje y sus potencialidades como medio para el proceso educativo.

Capítulo II: La lírica en la escuela

En nuestro primer capítulo hemos discurrido acerca de la lírica como una manifestación social que representa y, a su vez, recrea la cultura a través de los elementos que toma del lenguaje.

Además de ello, hemos reafirmado la importancia de la lírica como un potenciador de los procesos de la enseñanza de la lengua, en los cuales implica el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje debido no solo a sus formas (lo cual referimos como posibilidades estéticas en el primer capítulo) sino también a sus posibilidades sociales y culturales.

Ahora bien, entendiendo la lírica como un producto y productor sociocultural y entendiendo el lenguaje como su punto de partida, consideramos necesario reflexionar en torno al lenguaje como hecho social en correspondencia a lo planteado en el capítulo anterior, pues si bien la lírica es entendida como un elemento socio cultural, esto sucede porque la naturaleza de sus recursos (el lenguaje) también obedecen a principios sociales y culturales. Estas consideraciones nos llevarán a comprender la necesidad de introducir el género lírico en el proceso de enseñanza de la lengua y nos ayudarán a encontrar las mejores maneras de hacerlo.

A continuación, y para establecer un punto de partida, referiremos una definición del lenguaje a partir de los planteamientos Vygotskianos y lo entenderemos como el prototipo de un sistema mediatizador requerido para la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás (Carrera y Mazarella, 2001), una definición que, si bien contempla aspectos propios de enfoques cognitivos, los direcciona hacia fines sociales.

En este sentido, entendemos el lenguaje como un medio para la correlación social a través del sistema de signos, “el resultado de interacciones sociales que cada vez evolucionan y plantean nuevas alternativas” (Sanginez, 2016, p. 16). De allí que hacer uso de la palabra no se reduzca a la reproducción sin sentido de morfemas, sino que implique el empleo de una experiencia

específica en un contexto determinado con unos objetivos establecidos, pues si bien el signo hace parte de una colección gramatical, sus relaciones de sentido con la realidad corresponden a un proceso de generalización llevado a cabo por medio de una convención social.

Lo anterior, en concordancia con un enfoque sociocultural , reconoce “la dependencia que tiene el desarrollo del pensamiento y el lenguaje respecto a los medios del pensamiento y de la experiencia sociocultural” (Vygotsky, 1995, p.64), pues solamente a partir del reconocimiento de las formas culturales se adquieren facultades para la adquisición y dominio de sistemas de pensamiento y comunicación aun en escenarios como la producción de conceptos (considerado altamente cognitivo), proceso que comprendemos como un “aspecto de la relación entre la persona y el mundo”(Duque y Paquer, 2014, p.44). Aun el desarrollo de conceptos científicos (elementos cuya producción se atribuye a los procesos más intrapsicológicos) está mediado por la instrucción académica, y ¿qué es la academia sino un centro de interacciones socio culturales cuyo fin es el establecimiento de convenciones acerca del conocimiento humano?

Al respecto, estos planteamientos corresponden a perspectivas enmarcadas en el ámbito histórico sociocultural y proponen que el factor cultural “engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social” (Carrera y Mazarella, 2001, p.42), sistemas como el lenguaje.

Ahora bien, sistemas comunicativos como el lenguaje se desarrollan, a su vez, dentro de sistemas sociales como la escuela, lo cual hace necesario direccionar el proceso de enseñanza de la lengua hacia perspectivas que contemplen y desarrollen el lenguaje como lo que es: una función social, pues si bien el estudio de la estructura determina el aprendizaje de las formas del lenguaje en el acto comunicativo:

...una lengua no es solo una gramática y sintaxis, sino también, y sobre todo, una casi infinita diversidad de actos de habla entre personas que establecen vínculos y

construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación (Lomas, 2015, p. 4)

Y es por eso necesario desarrollar una perspectiva social del lenguaje en el proceso de enseñanza, pues se busca precisamente a través del proceso formativo “establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes” (MEN, 1998, p.19).

En este sentido, la enseñanza de la lírica en la escuela se fundamenta en sus contribuciones a la comprensión socio histórica del género lírico por una parte y sus posibilidades didácticas con respecto a las formas estéticas de este, por otra.

Con respecto a las formas estéticas de la lírica y sus posibilidades didácticas en el proceso de enseñanza, los estudiantes se encuentran frente a un ambiente educativo tradicional que se desarrolla a través de las propuestas literarias canónicas-prosaicas en su mayor parte, lo cual hace necesario un proceso que dinamice la enseñanza del lenguaje y busque generar un crecimiento motivacional del estudiante. Ante esta necesidad, concebimos el género lírico como una tipología textual potencial, pues sus condiciones estéticas permiten que sus formas “muevan al alumno, desde el inicio y a lo largo de todas las etapas de la Enseñanza Obligatoria, al goce literario” (Guerra, 1993, p.72).

Sin embargo, la inclusión del género lírico en el aula no estimula únicamente el proceso de aprendizaje sino también el proceso de enseñanza, esto es, incide también en el maestro.

Al respecto, desarrollar los contenidos propuestos en el proceso educativo a través de las nuevas posibilidades que la lírica representa, genera en el maestro una concepción más dinámica del ejercicio docente y lo impulsa a la consecución de un proceso de aula diverso y con más instrumentos en términos de pertinencia. Esto pretende generar el incremento de motivación por

parte del maestro también, ya que gran parte del proceso educativo implica que el estudiante encuentre en la figura docente el ejemplo para su propia disposición frente al proceso de aprendizaje, pues el estudiante “capta y comprende cuando el tema no es del gusto de su docente por signos no verbales como la posición corporal, el tono de la voz o por la manera en la que se presenta la materia” (Álvarez, 2010, p.2), con lo cual tenemos que la falta de disposición por parte del docente deviene en un estímulo de carácter negativo en la motivación del estudiante y en ese aspecto, la lírica en tanto dinamizador estimula la disposición del docente y, en consecuencia, del estudiante.

Con respecto a esto, los estudios de la lírica en la escuela le permitirán tanto al docente como al estudiante detenerse en los elementos de la literatura que no son analizados debido a enfoques de estudio precisos e instrumentales, cumpliendo así la función de focalizador y permitiendo que el proceso educativo propenda a “atender, entender, a observar, a ver lo que, en ocasiones, la prisa o la indiferencia no nos permiten vislumbrar” (Andricaín & Rodríguez, 2016, p. 20).

De esta manera, la función focalizadora la lírica se hace evidente a través de la comprensión de la experiencia del yo poético, la cual se manifiesta y transmite a través la realización del género (concepto que ampliaremos adelante en este capítulo), con lo cual se estimula la generación de conocimientos para la vida, esto es, conocimientos de carácter social que permitan a los estudiantes establecer conexiones con contextos reales a través de su conexión experiencial con el sujeto poético a partir del cual se construye la lírica.

Por otra parte, el estudio que se hace del género lírico corresponde a los objetivos con los que este se introduce en el aula, con lo cual se hace necesario reevaluar el género textual y su desarrollo en el proceso de enseñanza, en el que es habitual encontrar enfoques de tipo morfológico y sintáctico que han venido reduciendo sus posibilidades didácticas al inventario

cuantificado de versos y la identificación de métricas y figuras retóricas, un proceso que Álvarez (2010) ha denominado “disección en figuras” (p.2), concepción equivalente a la propuesta por Lomas (2015) en su lingüística forense según la cual “el lenguaje ha sido estudiado como si fuera un cadáver”(p.4).

Esto obedece, en la mayor parte de los casos, a un estudio incorrecto de las estructuras líricas en el aula, estudio que comprende el texto lírico de la misma forma que se comprenden otras expresiones literarias tales como la novela o el cuento, es decir, como una estructura de acciones consecutivas. Como consecuencia de esto, el análisis del texto lírico se ha reducido al reconocimiento de formas enunciativas específicas, un ejercicio que desentiende lo que hemos definido en el primer capítulo como la determinación de los hechos, la cual se transmite por medio de la realización de la lírica, esto es, la motivación lírica expresada en las formas libres que caracterizan al género.

Con respecto a lo anterior, es oportuno reconocer la exención de esta tipología textual frente a las restricciones que la realidad establece, lo cual se manifiesta por medio del uso simultáneo de contextos en figuras metafóricas, la acomodación alternativa de las palabras con respecto a la norma, etc. Así pues, la lírica hace uso de “licencias lingüísticas (...) cambia las reglas que usualmente se utilizan para producir comunicación en otros géneros” (Álvarez, 2010, p.10) con el fin de construir formas enunciativas no convencionales. Estas formas implican requerimientos específicos a la hora de estudiar el género lírico, requerimientos que deben ser entendidos más allá de las posibilidades estéticas y direccionados hacia los procesos interpretativos.

Ahora bien, entendemos lo anterior como un soporte de nuestros planteamientos desarrollados a través el capítulo primero, en el cual tratamos la particularidad en la estructura del género lírico como elemento problematizador en los procesos de enseñanza, donde la dificultad reside,

precisamente, en el arraigo a procesos de aula estacionarios que generan como consecuencia una concepción impropia de las estructuras líricas. Pese a ello, el problema de la estructura es solamente uno de los aspectos que dificultan el tratamiento del género lírico en el aula.

Analizaremos ahora el problema de la realización, propuesto al inicio de nuestro trabajo.

Con respecto a esto, la realización en el texto lírico corresponde a la forma en que este se presenta con relación a sus fines textuales. Según esto, desarrollar el problema de la realización implica dirigirnos a la comprensión funcional del género, donde encontramos dificultades debido a sesgos educativos con respecto al manejo de las tipologías líricas en el aula, sesgos que impiden el correcto desarrollo de la lectura del género, pues abordar la lírica implica ser:

...receptores de una comunicación que va más allá de los objetos y de los hechos referidos en ella, y más allá de los medios lingüísticos empleados (...) Se trata de una comunicación con alguien -el espíritu del poeta- y con algo -la realidad que habla a través de cada poema-, recibiendo de ese alguien y de ese algo una experiencia que nos habla de nosotros mismos y de nuestra relación con la realidad desde perspectivas siempre nuevas (Barrientos, 1999, p.2).

En este sentido, existen dificultades para la introducción del género lírico en el aula dadas las condiciones bajo las cuales se desarrolla el abordaje de este, donde se ha comprendido como un agente impropio que se examina a través de perspectivas generalistas, con lo cual se restringe la lectura lírica en tanto se obstaculiza el desarrollo del proceso lector en su sentido experiencial. Con lo anterior pretendemos exponer la distancia que se ha impuesto entre el lector y el texto en el curso del proceso de lectura actual, el cual priva a los estudiantes de “situaciones de lectura (...) que les permitan convertirse en receptores de una experiencia que les habla de ellos mismos y de su relación con la realidad desde perspectivas diferentes” (Barrientos, 1999, p.3).

Frente a ello, la lírica comprende una serie de posibilidades didácticas para el desarrollo de los procesos de aula en la enseñanza del lenguaje y en la comprensión del género lírico mismo. Una de estas posibilidades apunta al estudio del género lírico como estructura funcional, esto es, enfatizando su estudio en los objetivos del género mismo, con lo cual las funciones de la lírica nos llevarán a concebirla en tanto elemento comunicativo que se valida a través de "una expresión directa de la actitud del hablante ante aquello de lo que está hablando" (Moyano & Ojeda, 2000, p.313), es decir, como un medio para la comunicación de actitudes y experiencias.

En este sentido, el uso expresivo de la lírica se manifiesta a través de lo que anteriormente hemos tratado como su realización, la cual toma distancia de lo gramatical y referencial y echa mano de instrumentos sensitivos que transmiten al lector más que el sentido del texto, la motivación del mismo, "una intención significativa, un querer decir algo que, por no estar codificado en signos lógicos y convencionales, no puede traducirse en categorías lingüísticas ni expresarse fuera de la música misma" (Ramos, 2001, p. 331).

Lo anterior no representa, sin embargo, la exclusión del estudio lingüístico tanto como su complementación a través de la realización del género lírico, lo cual se hace evidente si consideramos la lírica desde el enfoque metodológico funcional, donde encontramos una construcción conceptual del texto a través de principios comunicativos que se desarrollan por medio de un "conjunto completo de actos de habla (...) conjunto de cosas que pueden conseguirse con la lengua y puede clasificarse con grandes grupos genéricos de funciones: saludar, pedir turno para hablar, excusarse, expresar la opinión, etc". (Cassany, 1990, p.67). Esta manera de entender el texto no pretende distanciar las diversas formas de estudio del género lírico sino relacionarlas de manera que las consideraciones estructurales y sus relaciones con la realidad sean transversales a la realización expresiva del texto mismo.

Con respecto a esto, es necesario comprender que los actos de habla no son meras enunciaciones sino usos ilocutivos de la lengua, es decir, propenden a la realización. En este sentido, los actos de habla que componen el texto derivan de una serie de motivaciones que no pueden llegar a ser comprendidas más allá de los aspectos realizativos del texto, y es allí donde entendemos la lírica como un aporte didáctico para la apropiación de estos aspectos a través de la transmisión experiencial, para lo cual hacemos uso de propiedades paralingüísticas tales como el uso de signos exclamativos y el tratamiento literario del lenguaje corporal, confirmando lo propuesto por de Blas (2011): “Donde no llegan las palabras, toma su lugar la comunicación no verbal”(p. 133) como expresión de la experiencia.

Ahora bien, esto es importante en la medida en que entendemos la didáctica como una disciplina pedagógica en la que “el estudio de las lenguas debe ir paralelo al conocimiento de las cosas (...) a fin de que aprendamos a entender y expresar tantas cosas como palabras”, pues “pretendemos formar hombres, no loros” (Comenius, 1986, p) y parte de esta formación implica el reconocimiento de las propiedades expresivas y motivacionales de quien lee así como de las propiedades didácticas que textos como el lírico nos presentan.

Lo anterior representa un aporte didáctico en tanto el ser humano, partiendo de su realidad interna, asume las posibilidades comunicativas de un sistema lingüístico. Sin embargo, las posibilidades para la comprensión del texto lírico son diversas y no se reducen al estudio de la realización. Las oportunidades didácticas que la lírica ofrece son amplias y las comprendemos cuando evidenciamos “¡cuántas formas ha creado el ser humano para relacionarlas con un sinnúmero de contenidos!” (MEN, 2006, p.).

En concordancia con esto, vale la pena reconocer en el género lírico diversas manifestaciones textuales, entre las cuales identificamos dos tipologías que han significado en la actualidad el

sustento principal para la conservación del género. Hablamos de la poesía y la canción. Estas tipologías líricas se han concebido en los últimos tiempos como expresiones artísticas, sin embargo, y de acuerdo con nuestras reflexiones realizadas en el primer capítulo, se desarrollan a través del lenguaje y esto los convierte en tipologías textuales dotadas de una estructura y unas maneras enunciativas.

Así, las maneras enunciativas de la canción como tipología textual lírica, por ejemplo, se configuran a través de versos, estribillos e interludios, elementos que la estructuran no solamente de manera gramatical sino también de manera funcional, pues cada uno de estos elementos corresponde a una función dentro del texto, con lo cual entendemos la canción como “el tipo de textos de apoyo que los profesores de idiomas buscamos para nuestras actividades” (Asensi, 1996, p. 367).

Esta manera de estructurar un texto lírico (canción) abre ante nosotros un abanico de posibilidades con respecto a su estudio en tanto tipología y vemos allí que la estructura lírica, más allá de tener propiedades comparativas con respecto a otras estructuras, comprende también una posibilidad didáctica en el ejercicio educativo “desde su profundización, desde el análisis hermenéutico (...) desde elementos fundamentales como la crítica , reflexión, experimentación, etc”(Ortega, Rubio & Gonzales, 2013, p. 17).

Así pues, validamos la consideración de la lírica en la escuela como un elemento potencial para el desarrollo del proceso de aprendizaje fundamentando nuestra postura en principios de procedimiento, inclusión y especialmente de pertinencia, ya que desarrollar una perspectiva epistemológica sociocultural implica entender el lenguaje como una construcción comunicativa que encuentra su origen en el desarrollo de la sociedad. A su vez, esto nos lleva a pensar el texto

como un instrumento para la comunicación y, en este sentido, la lírica es comprendida como un recurso pertinente para el desarrollo de las capacidades lingüísticas.

“There is not human society without its poetry. There is no human society without its music. When put together, they constitute a powerful force for both cultural cohesion and identity and for individual fulfillment” (Murphey 2013 p.10)

Capítulo III: Aproximación didáctica

En consideraciones previas de nuestra investigación, hemos identificado la importancia del género lírico en tanto mecanismo de construcción social a lo largo de la historia. Asimismo, hemos reflexionado en torno a su enseñabilidad, dificultades y aportes didácticos a la hora de introducirlo en procesos pedagógicos dirigidos al desarrollo del lenguaje.

Ahora bien, para realizar una aproximación didáctica que permita acercar el género lírico a los procesos de aula de una manera efectiva, es necesario conceptualizar algunos elementos fundamentales que involucra su implementación como recurso textual.

En primera instancia, y siendo la capacidad humana hacia la cual dirigiremos nuestra aproximación, definiremos el lenguaje como “un medio de pensamiento y conocimiento (...) que forma la identidad” (Hernández, 2010, p. 19).

De acuerdo con esto, existe una estrecha relación entre lenguaje, conocimiento e identidad, relación en la cual construimos nuestros pensamientos y características identitarias por medio de las posibilidades que el lenguaje nos permite. Con esto pretendemos exponer una “inevitable interdependencia entre el pensamiento humano y el lenguaje” (Vygotsky, 1980, p. 33)

Así pues, el lenguaje es para nosotros más que un instrumento para categorizar y comunicar nuestros pensamientos, todo un mecanismo a través del cual construimos formas de procesar nuestras experiencias y diseñamos estructuras comunicativas colectivas, esto es, discursos a través de los cuales agrupamos nuestras experiencias con el fin de concebir imaginarios comunes que desarrollan identidades sociales. En este orden de ideas, el lenguaje deja de ser un medio de comunicación para comprenderse como un elemento constitutivo de la sociedad misma.

Según lo anterior, el lenguaje adquiere un carácter generativo¹ y realizativo en la construcción misma de las cosas, con lo cual tenemos que al hacer uso de un concepto activamos una compleja red de categorías conceptuales que nos conducen a una manera de comprender el mundo, es decir, acudimos a “una redefinición de la propia naturaleza de los objetos, que deja de ser social y pasa a ser discursiva” (Cabrera, 2001, p.60) en tanto nuestras formas de pensar y actuar están determinadas a través de principios lingüísticos.

De esta manera, el lenguaje pasa a ser uno de los medios a través de los cuales comprendemos nuestras experiencias de una manera social, es decir, construimos el mundo a partir de convenciones que se establecen por medio de mecanismos discursivos y actuamos a partir de las pautas que nuestra construcción verbal del mundo establece.

Por consiguiente, el lenguaje deja de ser instrumental y se convierte en un recurso para la producción y transmisión de patrones de conducta que regulan los comportamientos y sistemas de valores, con lo cual tenemos que no solamente la naturaleza de las cosas se fundamenta en el lenguaje sino también nuestra propia manera de proceder en el mundo, pues comprendemos el “proceso de la elaboración de una noción, de una acción, etc., a través de la formulación verbal de la misma” (García, 1974, p.77), es decir, concebimos una construcción del mundo, de todo cuanto en él encontramos y de nuestra propia forma de actuar en él, por medio de convenciones construidas a partir de la palabra.

Según nuestros planteamientos hasta el momento, y a propósito del carácter generativo y realizativo del lenguaje, se hace necesario contemplar en este punto nuevas formas de comprensión para una nueva concepción de nuestros procesos de comunicación y construcción del mundo.

¹ Nos referimos al concepto “generativo” de acuerdo con los planteamientos de Miguel Ángel Cabrera en su obra, es decir, en oposición a lo mimético y refiriendo la reconfiguración como capacidad intrínseca del lenguaje.

En concordancia con esto, tenemos que los procesos del lenguaje son ahora procesos dirigidos por una concepción global de esta capacidad, es decir, involucran mucho más que nuestras habilidades comunicativas. De allí se desprenden nuevas concepciones de procesos lingüísticos como la lectura, los cuales serán comprendidos de una manera más amplia y tendrán campos de acción más allá de lo que tradicionalmente se ha entendido como aquello que se lee, pues bajo esta nueva perspectiva pertenecemos, tal y como lo propone Barei (2019), a un mundo que está hecho de textos y en el cual leer implica una serie de operaciones cognitivas y socioculturales más allá de la lectura, es decir, un mundo en el que leemos incluso cuando no leemos, un mundo que se convierte en un libro que todos leemos aun cuando no leemos libros.

De acuerdo con esto, nos encontramos en un estado de lectura permanente en el cual desciframos todo aquello cuanto representa una idea en el mundo, y a partir de la comprensión de estas representaciones creamos nuestras propias formas de captar información y nuestras estructuras de pensamiento y acción. Cuando apropiamos esta manera de comprender el lenguaje y la lectura entendemos, tal y como manifiesta Cassany (2004), que “aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta” (p.1) y que, a su vez, para un correcto ejercicio de la propia ciudadanía es menester “disponer de una sofisticada capacidad de comprensión” (p.3) en la que la concepción del mundo “se negocia y construye entre los conocimientos previos de este y los datos aportados por el discurso” (p.4)

Con esto dejamos claro que la lectura, más allá de la decodificación técnica de símbolos convencionalizados en un sistema, es un ejercicio permanente al que nos encontramos sujetos cada día, una condición inherente a la existencia. A su vez la comprensión es mucho más que la identificación de cualidades y la categorización de aspectos, siendo una apropiación de

principios y elementos sociales y culturales, una mediación entre la construcción personal del mundo y la concepción colectiva del mismo.

En este aspecto, y remitiéndonos ahora a una conceptualización de la comprensión, es necesario entenderla como el objetivo que se busca con los procesos de lectura, procesos cuyo acierto o desacierto se determina a partir del grado de comprensión, siendo que esta consiste en “apropiarse de los aspectos culturales presentes en cada texto, para poder participar con solidez y confianza en diversos eventos sociales, y tener un comportamiento humano de calidad” (Chávez, 2013, p. 13)

Según esto, el proceso de comprensión implica, a su vez, un proceso de interpretación de las voces que se encuentran ocultas en los discursos y que brindan información de una cultura y toda una configuración sociohistórica de una comunidad de habla. El objeto de esta interpretación es, como lo hemos manifestado, la preparación del lector para participar en una comunidad discursiva específica dando cuenta de sus capacidades humanas. En este orden de ideas, “para desarrollar comprensión se debe centrar la atención, despertar el interés, activar los preconceptos, movilizar la imaginación y creatividad como también promover la predicción” pues “cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo, su situación emocional, etc” (Bernal, 2013, p. 48-49) y esto hace necesario que los procesos dirigidos al desarrollo de la comprensión lectora tengan en cuenta tanto el texto como el contexto pero también enfatizen su propia realización en las condiciones personales del lector, pues el grado de comprensión en un proceso de lectura implica ante todo una experiencia percibida por el lector.

Así pues, entendemos que la comprensión en un proceso de lectura involucra la convergencia de elementos presentes en el texto con los conocimientos y preconcepciones que el lector ha

desarrollado de acuerdo con sus propias experiencias, lo cual significa que al comprender un texto el lector modifica también su propia visión del mundo a partir del contacto con las experiencias del otro. Según esto, estimamos que “la comprensión es un proceso interactivo” que nos capacita para “una mejor comprensión de la vida” (MEN, 1998 p. 47).

Como consecuencia, una vez definimos el lenguaje, la lectura y la comprensión desde una perspectiva sociocultural y las contrastamos con las prácticas actuales en la enseñanza del lenguaje y el desarrollo de las prácticas de lectura, damos crédito a los postulados de Ferreiro (1997) en los cuales se refiere al *placer de la lectura* como aquel “placer que muchos docentes nunca han experimentado de primera mano” y expone que como consecuencia de ello “la mayoría de los niños que asisten a las escuelas públicas no han tenido esa experiencia” (p. 283).

Pese a esto, existen maneras por medio de las cuales podemos llevar a cabo procesos de lectura que permitan el desarrollo humano del lector y lo capaciten para actuar en diversos escenarios. Para llevar a cabo estos procesos de la mejor manera e involucrarlos de forma efectiva en el desarrollo del aprendizaje, debemos comprender que “no leemos textos ni comprendemos significados neutros: leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida” (Cassany, 2005, p. 2), y en este sentido se hace necesario establecer relaciones transdisciplinarias en los procesos de lectura que den cuenta de un proceso lector permanente y transversal, relaciones que permitan comprender que “todo maestro es un maestro de lectura, pues la enseñanza de la comprensión es responsabilidad de todos” (Carrillo, 2013, p. 187) y se desarrolla en todos los ámbitos de nuestra existencia.

A propósito de esto, nuestra propuesta metodológica se fundamenta en principios propios de la transdisciplinariedad por medio de la convergencia entre los procesos de lectura y el género lírico en los escenarios de enseñanza, por lo cual antes de desarrollar nuestra aproximación

didáctica de una manera más amplia definiremos el último elemento cuya conceptualización es necesaria para el desarrollo de dicha aproximación: *El género lírico*.

Con respecto a esto, diremos que la lírica se caracteriza porque en su desarrollo predomina la expresión de los sentimientos y los estados emocionales de quien enuncia. En concordancia con las consideraciones anteriores, entendemos la lírica como un recurso para la manifestación de las propias vivencias, algo a lo que Marchese & Forradellas (1986) se refieren al proponer que:

...desde la antigüedad, la lírica es la forma poética en la que se expresa el sentimiento personal del autor, que se sitúa en el centro del discurso psicológico, introspectivo, memorativo, evocativo o fantástico con que se determina la experiencia del yo. (P. 244).

Con lo anterior tenemos que la lírica da cuenta de un estado y una postura personal por medio de la ubicación del yo en una configuración colectiva de comunicación y pensamiento, lo cual conecta directamente nuestra conceptualización del género lírico con la forma en la que hemos entendido el lenguaje anteriormente, pues de la misma manera que el lenguaje se comprende y desarrolla a partir de una experiencia discursiva, el género lírico expresa los diversos estados emocionales y de pensamiento de su enunciador por medio de estructuras enunciativas construidas a partir de discursos que prefiguran los comportamientos, reflexiones, deseos, recuerdos y recreaciones de la realidad de quien nos habla.

Ahora bien, la enunciación que nos presenta la lírica obedece a un esquema de concepciones preexistentes(discurso) que entendemos como un sustrato para llevar a cabo la expresión de las vivencias del enunciador. Sin embargo, existe una característica propia de este género que le permite al hablante lírico desempeñar un rol propio que determina su identidad más allá de los discursos por medio de los cuales se prefigura su enunciación, ya que la lírica “se relaciona

siempre con un esquema discursivo que le sirve de sustrato, pero la realización de ese esquema consiste precisamente en su transgresión” (Rivarola, 1981, p. 83).

A propósito de lo anterior, hemos desarrollado la idea de la realización en la lírica a través de capítulos previos en nuestra investigación, respecto a lo cual hemos manifestado que el género lírico se caracteriza por la transmisión de la experiencia de quien nos habla por medio de unas motivaciones manifestadas en la enunciación lírica. En el presente capítulo retomamos dicho postulado a partir de la idea del discurso, desde lo cual proponemos que si bien el enunciado lírico se prefigura de acuerdo con las fuentes discursivas desde las cuales se desarrolla, su realización transgrede el esquema gracias a la interacción entre el contexto y el discurso, entre los diversos discursos que producen la enunciación y, por supuesto, entre una proliferación de “contextos simultáneos” (Rivarola, 1981, p. 83).

Finalmente, y precediendo nuestra aproximación didáctica, es importante discurrir con respecto a las tipologías textuales del género lírico con el fin de fundamentar nuestra aproximación y su tratamiento metodológico.

Con respecto a esto, en la actualidad el género lírico se asocia directamente con las manifestaciones poéticas debido al carácter personal y la expresión de las emociones y estados del poeta en estas, algo que Aristóteles (1970) manifiesta al fundamentar el origen de la poesía en la imitación por una parte y el ritmo en conjunto con la armonía por el otro. Mediante esta relación, Aristóteles habla de dos elementos sobre los que hemos discurrido anteriormente: La experiencia (relacionada en la imitación) y el lenguaje (valiéndose de el ritmo y la armonía).

Sin embargo, nuestra postura con respecto a la categorización del género lírico se fundamenta en una definición tradicional de este, definición que se soporta no solamente en relaciones etimológicas sino también en categorizaciones previas del género.

En primera instancia, es necesario remitirnos a una definición del género lírico desde su etimología, pues de esta manera nos direccionaremos a la comprensión de sus orígenes. Esta definición nos indica que el género lírico es una “cierta composición que por su naturaleza resulta apropiada para el sonido de la lira y el canto” (Guillén, 2008, p. 101), es decir, desde sus inicios la lírica ha estado ligada a los aspectos musicales.

En concordancia con esto tenemos la clasificación del género lírico que presenta el filósofo neoplatónico Proclo, la cual es analizada por Cartagena (2003), quien nos presenta entre las tipologías líricas el himno como composición de carácter ritual, el peán como tipología que se dirige a los dioses pidiendo salvación, el ditirambo en el cual se invoca a Dionisio y los cantos nupciales entre otros.

Las consideraciones anteriores con respecto a la lírica y su clasificación buscan reconocer el rol primario de la música en el desarrollo de este género ya que, aunque se realice a través de la palabra, “Solo para los que cantan hay una lírica” (Nietzsche, 2016, p.) y en este sentido vale la pena diferenciar la lírica de la poesía, tipología textual que no está necesariamente ligada al género lírico, lo cual es evidente gracias a su vertiente narrativa, la cual se fundamenta en estructuras ajenas a la lírica y da cuenta de la independencia de la poesía frente a esta.

Propuesta de aproximación didáctica

Previa exposición de nuestra propuesta de aproximación didáctica, y en concordancia con la conceptualización que hemos realizado respecto al género lírico, es necesario explicitar el formato textual a través del cual construiremos nuestra aproximación: La canción.

Ahora bien, para nuestra aproximación didáctica hemos desarrollado una propuesta de lectura dirigida a al análisis de textos líricos teniendo en cuenta aspectos textuales que suplen la necesidad educativa de reconocimiento intratextual, y en este sentido, hemos incluido en nuestra propuesta indicadores y actividades que direccionen el análisis a la comprensión de elementos como los conectores y los modos verbales. Así mismo, y obedeciendo al enfoque de nuestra investigación, hemos incluido elementos para un análisis sociocultural. Finalmente, añadimos a nuestra propuesta herramientas para el análisis del texto lírico en sí mismo por medio del abordaje de su estructura.

En resumen, nuestra aproximación didáctica se efectúa a partir de un proyecto pedagógico de aula (PPA) enfocado hacia el análisis integral de los textos líricos como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora a través de las canciones. Este PPA se encuentra diseñado para desarrollarse a lo largo de 10 sesiones de clase en las que la primera y última están dirigidas al encuadre y finalización del proyecto respectivamente.

En su desarrollo, el PPA pretende estimular habilidades de lectura a partir de tres niveles a abordar: un nivel sociocultural en el que se tratarán aspectos referentes al autor, destinatarios y propósito textual. Un nivel superestructural en el que se analizarán aspectos propios de la canción en tanto texto lírico como el género musical y elementos universales que la estructuran como el coro y la estrofa. Finalmente, se abordarán unidades de análisis como la coherencia, los conectores y los modos verbales por medio de un nivel lingüístico-textual.

Tabla 1: Propuesta PPA

Concepto	Objetivo	Indicador	Actividad	Sesión
ENCUADRE				
Introducción del PPA	Realizar actividades de encuadre y contextualizar a los estudiantes con respecto al PPA	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante recibe indicaciones y conocimiento inicial para el desarrollo del PPA 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad introductoria 	Sesión #1
NIVEL SOCIOCULTURAL				
Autor	Comprende el concepto de autor en un texto	<ul style="list-style-type: none"> Define el concepto de autor Identifica el autor Reconoce valores propios del autor según su origen, configuración personal y formación. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad conceptual Actividad práctica de identificación Actividad reflexiva de construcción textual 	Sesión #2
Destinatario	Caracteriza el destinatario de un texto	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante categoriza el destinatario de una obra El estudiante describe el destinatario potencial de una obra El estudiante ubica en un momento histórico social y cultural al destinatario de una obra 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad multimodal Actividad de contraste entre características de sujetos. Actividad de clasificación de tipos de lector 	Sesión #3
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante refiere las ideas 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de síntesis 	Sesión #4

		principales de un texto	
Propósito	Identifica el objetivo de un texto	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante distingue la intención comunicativa en un texto El estudiante refiere la modalidad textual en una obra 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de reconocimiento de finalidad. Actividad de caracterización textual.

NIVEL SUPERESTRUCTURAL

		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante destaca a través del coro un elemento de un texto lírico 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad multimodal de identificación 	Sesión #5
Coro	Recuerda el coro en la estructura lírica de una canción	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante vincula el coro con las ideas principales de un texto lírico El estudiante reflexiona a través del coro acerca de la temática de un texto lírico 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de asociación intratextual Actividad cooperativa expositiva 	
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante desarrolla un hilo narrativo a través de la estrofa 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de producción textual 	Sesión #6
Estrofa	Sigue la línea narrativa presente en la estrofa de un texto	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante advierte la presencia de nuevos elementos 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de reconstrucción textual 	

		narrativos en las estrofas de un texto		
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante da cuenta del número de versos en una estrofa 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de conceptual. 	
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante reconoce el origen socio histórico del género musical al que pertenece un texto lírico 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad conceptual multimodal 	Sesión #7
Género	Reconoce el género musical al que pertenece un texto lírico	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante Identifica elementos paralingüísticos en un texto lírico. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de apreciación musical. 	
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante refiere las principales características del género musical al que pertenece un texto lírico. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad expositiva grupal. 	
NIVEL LINGÜÍSTICO-TEXTUAL				
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante advierte la continuidad de sentido presente en un texto lírico. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de análisis textual. 	Sesión #8
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante determina conexiones entre 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de relación entre proposiciones 	

Coherencia	Relaciona la coherencia en un texto	enunciados de un texto lírico a través de sus proposiciones.	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante comprende temática tratada de un texto lírico Actividad de reconocimiento temático. 	Sesión #9
Modos verbales	Asimila los modos verbales en un texto lírico	<ul style="list-style-type: none"> El estudiante identifica los modos verbales usados en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad teórico/práctica 	
		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante reconoce los tiempos verbales en un texto El estudiante reflexiona sobre el uso de los modos verbales en un texto lírico 	<ul style="list-style-type: none"> Taller dirigido Actividad de discusión grupal 	
Conectores		<ul style="list-style-type: none"> El estudiante identifica los conectores en un texto lírico y sus funciones 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de conceptualización 	Sesión #10

Reconoce los
conectores
textuales en una
obra

- El estudiante relaciona oraciones presentes en un texto lírico a través de los conectores textuales.

- Actividad de uso de conectores.

- El estudiante evalúa la coherencia de un texto a partir del uso de conectores textuales

- Actividad grupal de discusión.
-

Fuente:

Conclusiones

El lenguaje, más allá de comprenderse como una capacidad que le permite al ser humano articular sonidos e imágenes dentro de un sistema convencionalizado de símbolos con el fin de transmitir sus pensamientos y necesidades, es un medio a través del cual se generan estructuras de pensamiento, de comprensión y de comportamiento. En este sentido, el lenguaje deja de ser un mero instrumento del que la sociedad y el individuo se valen para recrear el mundo a partir de sus deseos e intereses y se convierte en un factor determinante para el desarrollo y construcción de estos deseos e intereses, del sujeto y de la sociedad misma.

Según esto, las prácticas del lenguaje están dirigidas a la formación personal y colectiva del ser humano y tienen como objetivo brindar herramientas para desarrollar las facultades humanas y estimular el correcto desempeño del individuo en diversos contextos sociales.

Como consecuencia, la lectura en tanto práctica lingüística cumple una función de identificación y reconstrucción de sentidos en la que el lector reconoce todo aquello cuanto en el mundo representa una idea, un sentimiento, una noción, una costumbre o una cultura. A su vez, la comprensión corresponde a un proceso de interacción en el que el lector redefine su propia visión del mundo gracias al contacto con otras concepciones de este por medio de la lectura.

En concordancia con esto, el ser humano ha creado a lo largo de la historia diversas formas por medio de las cuales crea y recrea el mundo y a sí mismo, esto es, diversas formas del lenguaje entre las cuales comprendemos la lírica como una de las más tradicionales, de las más representativas y, por supuesto, como una de las más idóneas para estimular los procesos lingüísticos, que son a su vez procesos del individuo y la sociedad.

Con lo anterior, hemos desarrollado toda una propuesta teórica y metodológica con la que pretendemos fundamentar y reconocer el papel de la lírica como género textual en el desarrollo

de la sociedad y del individuo, para lo cual hemos evidenciado sus diversas manifestaciones a lo largo de la historia y su incidencia en la construcción tanto de elementos propios de la cultura como de estructuras colectivas de pensamiento. Asimismo, reivindicamos el papel del género lírico por medio de su introducción como recurso principal de los procesos dirigidos al desarrollo de la comprensión lectora, para lo cual construimos una propuesta de abordaje que permite reconocer, tal y como lo soporta nuestra investigación, que el género lírico, por medio de la canción en tanto texto, es un elemento pertinente y fundamental en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y el proceso educativo mismo.

A manera de conclusión, vale la pena resaltar el papel de los fundamentos y enfoques de nuestra investigación y reconocerlos como aquella posición epistemológica que demandan los procesos educativos actuales, una postura frente al conocimiento que no desestima los aspectos culturales y comprende que es en el desarrollo de la sociedad y la cultura en donde encontramos los elementos y escenarios que propician la construcción de los saberes, una postura que se fundamenta entendiendo que “la concepción sociocultural nos acerca a una nueva interpretación de la comprensión” (Chávez, 2013, p.10)

Referencias

- Adorno, T. (1962). Discurso sobre lírica y sociedad. *Notas de literatura*, 53-72.
- Alatorre, M. F. (1962). Dignificación de la lírica popular en el Siglo de Oro. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 2, 27-54.
- Alexopoulou, A. (2011). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (9), 102-113.
- Álvarez, I. G. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2), 1-28.
- Andricaín, S., & Rodríguez, A. O. (2016). Escuela y poesía ¿Y qué hago con el poema? (Vol. 27). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Aristóteles, Poética. "Traducción de V." García Yebra, Madrid: Gredos (1970).
- Asensi, J. S. (1996). Música española contemporánea en el aula de español. In *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE: (León 5-7 de octubre de 1995)* (pp. 367-378). Servicio de Publicaciones.
- Barei, S. (2019). ¿Qué leemos cuando no leemos?. *Revista Telar* ISSN 1668-3633, (23), 15-24.
- Barrientos, C. (1999). Claves para una didáctica de la poesía. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (21), 17-34.
- Barrios, L., Chávez, L. (2014). *El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión*. Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología, innovación y educación. Buenos Aires, Argentina.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

- Bernal Carrillo, D. C. (2013). Las Guías De Trabajo: Apoyo Para La Enseñanza De La Comprensión Lectora En Los Estudiantes De Sexto Grado Del Colegio San Pedro Claver De Bucaramanga (Doctoral dissertation, Universidad Industrial de Santander, Escuela De Educación).
- Blas, A. H. (2011). LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN EL TEXTO LÍRICO. Nuevas teorías, modelos y su aplicación en lingüística, literatura, traductología y didáctica en los últimos 20 años, 127.
- Cabrera, M. Á. (2001). Historia, lenguaje y teoría de la sociedad (Vol. 30). Universitat de València.
- Carmona, F., Fernández, F. C., Valcárcel, M. D. C. H., & Trigueros, J. A. (1986). Lírica románica medieval (Vol. 1). EDITUM.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44
- Casquero, M., Manuel, A., & Reta, J. O. (1997). Lírica latina medieval, II. Poesía religiosa, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2004; año XXV (2): 6–23.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.
- Ciències. Barcelona: Ediciones, 62*
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A

- Chávez, L. E. S. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*, (12), 7-16.
- Coats, G. (2016). Analyzing song lyrics as an authentic language learning opportunity. In Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages (Vol. 1, pp. 1-22).
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica magna* (Vol. 133). Ediciones Akal.
- Domin, H., & Girardot, R. G. (1986). Para qué la lírica hoy?. Alfa.
- Duque, M. P., & Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología, 9(2), 30-57.
- Ebrard, L. A. R. (2009). La planeación de clase: Una habilidad docente que requiere de un marco teórico.
- Férez, J. A. L. (1991). Lírica y sociedad en Grecia arcaica: una contribución. Epos: Revista de filología, (7), 27.
- Ferreiro, E., & Gómez, P. M. (1982). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. *México, siglo XXI*.
- Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. Estudios Avanzados, 11(29), 277-285.
- Forero, E., Guerrero, Á., López, G., & Réquíz, M. C. (2002). El proyecto pedagógico de aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. *Educere*, 5(16), 397-404.

- García, A. L. (1974). Lenguaje, acción y conocimiento en diferentes medios socioculturales. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, (11), 47-86.
- Gómez Capuz, J. (2009). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos: un modelo alternativo de educación literaria para ESO y bachillerato.
- González, M. L. C., & González, J. G. (1994). De cómo usar canciones en el aula. In *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE: español para extranjeros: didáctica e investigación: Madrid, del 3 al 5 de Diciembre de 1990* (pp. 227-234).
- Guerra Sánchez, O. (1993). La poesía de tradición oral en el aula.
- Guevara, L. E. M. (2016). El uso del lenguaje, más allá de las normas. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (20), 245-264.
- Guillén, C. L. (2008). Elementos de poética en la gramática latina: el género lírico. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 28(1), 95-113.
- Hernández, I. R. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y palabra*, 15(72).
- Hulley, S. B., Cummings, S. R., Browner, W. S., Grady, D. G., & Newman, T. B. (2001). *Designing clinical research*. Lippincott Williams & Wilkins. Philadelphia, PA, 97-99.
- Lomas, C., Aliagas, C., Bombini, G., Calsamiglia, H., Cassany, D., Colomer, T., ... & Moreno, V. (2015). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. *Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO Mexico.

- Madero Suárez, I. P., & Gómez López, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 113-139.
- Marchese, A., & Forradellas, J. (1986). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Ariel.
- Martínez, R., Rodríguez, B. (2011). *Estrategias de comprensión lectora mediadas por las Tic. Una alternativa para mejorar las capacidades en secundaria*. Escenarios (9) p. 19.
- Martínez Vanegas, R. I., Vanegas, M., Radamez, O., & Lozano López, D. L. (2019). *El empleo de la música como estrategia metodológica para el desarrollo de la comprensión lectora de textos líricos* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua).
- Massari, J. M. H. (1999). *Juglares y trovadores* (Vol. 75). Ediciones Akal.
- Matos, W. A. G., & Borjas, F. (2006). Gestión del docente y la ejecución de los proyectos pedagógicos de aula en educación básica. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 2(5), 52-88.
- Ministerio de educación nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos curriculares lengua castellana*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co>
- MEN, M. D. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_.

- Moyano, J., & Ojeda, A.(2000). Jakobson, Peirce y las funciones del lenguaje. Centro de investigaciones de la facultad de filosofía y humanidades, universidad de Córdoba.
- Moyano, E. I. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del curriculum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34(1), 235-267.
- Murphey, T. (2013). *Music and Song-Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Navarro, J. L., & Rodríguez, J. M. (Eds.). (1991). Antología temática de la poesía lírica griega (Vol. 32). Ediciones AKAL.
- Oña Cots, J. M., Vila, J. V., & Magaña, E. C. (2013). Análisis pedagógico de los valores transmitidos en las letras de las canciones con más impacto en 2010. Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, (233), 21-32.
- Ortega Guzmán, A. A., Rubio, M., & González Cisternas, V. J. (2013). Género lírico: concepciones hacia una didáctica de la comprensión y posibilidad creativa de experimentar la poesía como condición para la proyección ulterior de la visión de mundo (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Pidal, R. M. (2014). Estudios sobre lírica medieval. Centro para la Edición de los Clásicos Españoles.

- Ramos, R. N. (2001). Métrica, música y lectura del poema. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (10), 313-338.
- Reyzábal, M. V. (1994). La lírica: técnicas de comprensión y expresión (Vol. 14). Arco Libros.
- Rivarola, S. R. (1981). La posición de la lírica en la teoría de los géneros literarios. *Lexis*, 5(1), 73-86.
- Rivarola, S. R. (1981). Texto literario, texto poético, texto lírico: elementos para una tipología. *Lexis*, 5(2), 1-34.
- Rossell, A. (2006). Oralidad y recursos orales en la lírica trovadoresca: texto y melodía. La oralidad, un paradigma eficiente. In *Actas del Simposio sobre patrimonio inmaterial: La voz y la memoria. Palabras y mensajes en la tradición hispánica* (pp. 37-65).
- Sanginez Reyes, J. A. (2016). Análisis crítico argumentativo del pensamiento de cassany “aprender lengua significa aprender a comunicarse o, si ya se domina algo complejas.
- Sastre, M. S., & Roa, J. D. D. V. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135.
- Sayago, Z. B. (2003). Los proyectos pedagógicos de aula entre lo real y lo posible. *Educere*, 7(23), 417-422.
- Slawinski, J. (1989). Sobre la categoría de sujeto lírico. Textos y contextos. Una ojeada en la teoría literaria mundial, 2, 333-346.

- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y práctica de la educación. Madrid, n°20*, 16-23.
- Sotelo, E. R., & Dorado, D. H. (2011). *Implementación de una metodología de aprendizaje del idioma inglés basado en la música como recurso didáctico* (Bachelor's thesis, Universidad Libre).
- Valcárcel Rivera, C. (1988). La realización musical de la poesía renacentista. Edad de oro.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9), 38-43.
- Vega, M. J. (2005). Música y furor poético en el renacimiento: la fantasía de los orígenes.
- Villarroel, M. C. (2017). Investigación-acción en 1 medio: interpretación del lenguaje figurado para la comprensión de textos del género lírico (Doctoral dissertation, PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO).
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press
- Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). Pensamiento y lenguaje (pp. 97-115). Barcelona: Paidós.
- Zegarra, C., & García, J. (2010). Pensamiento y lenguaje: Piaget y Vygotsky. *Trabajo final del Seminario sobre Piaget*.